Arab Journal of Sciences and Research Publishing
Volume (6), Issue (4) : 30 Dec 2020
P: 89 - 102

ISSN: 2518-5780

المجلة العربية للعلوم ونشـر الأبحـاث
المجلد (6)، العدد (4) : 30 ديسمبر 2020 م
ص: 89 - 102

Competencies and their Role in Teaching Human Sciences: The Didactics of History in Tunisia as a model

Ramzi Ben Mohamed Tej
Higher Institute of Languages in Gabès || Tunisia

Abstract: The present study seeks to investigate a research topic that has long been contentious for curriculum designers and experts in education and didactics. It presents a concise depiction of the main reasons that lay behind the failure of traditional teaching paradigms. Accordingly, this study highlights the necessary resort to modernization following new international standards that may expunge the drawbacks of former teaching pedagogies.

The methodological framework of the present paper is based on rigorous scientific methods:

1. A historical research method: It seeks the clarification of historical perspectives in relation to education in general and to pedagogy in Tunisia in particular. As such, it depicts a comparison that aims to justify the abandonment of current teaching styles and the adoption of contemporary teaching reforms.

2. A descriptive approach: It is meant to meet the specificities of the methodological design in order to define the profile of Tunisian educational reality. In this way, the clear chronological pattern opted for in this study helps readers to account for the modifications that have occurred in educational systems.

As a result, this study highlights the following major findings:

1. Competency – based approach has a pivotal role in creating a dynamic atmosphere in teaching and learning, where learners are at the core of the learning process.

2. The transformation of the interactional classroom pattern from the teacher to the learners, to a more collaborative interactional pattern becomes a necessity.

Therefore, this research argues for the necessity to definitively cease rote learning, and above all to accentuate on the profound restructuring of education mainly the establishment of sound foundation for the proper implementation and success of competency – based instruction in the short and long run.

Keywords: Competencies – Educational systems – History learning – Rote learning – Educational pedagogy.

الكفايات ودورها في تدريس العلوم الإنسانيّة: تعلّميّة التّاريخ في البلاد التّونسيّة أنموذجا

رمزي بن محمّد تاج
المعهد العالي للّغات بقابس || جامعة قابس || تونس

الملخّص: هدفت هذه الدّراسة إلى الخوض في مسألة طالما أقضّت مضاجع المختصّين في المسائل التّعليميّة – التّعلّميّة، وكذلك أُولي أمر هذه المسألة الذين أُنيطَت بعهدتهم مهام الإشراف والتّسيّير التّربويّ، إلى جانب تقديم بسطة موجزة عن أسباب فشل المنظومات السّابقة، ودواعي انتهاج مسار التّحديث وفق معايّير دوليّة جديدة، التّكليف الذي من شأنه محو مخلّفات الآثار السّلبيّة للمناهج البيداغوجيّة التّقليديّة.

واعتمدنا لبلوغ غايتنا مناهج علميّة صارمة:

1. المنهج التّاريخيّ: يهدف إلى توضيح الزّوايا التّاريخيّة ذات الصّلة بالمجال التّربويّ – التّعليميّ عامّة، والتّونسيّ خاصّة، قصد إقامة ضرب من المقارنة التي من شأنها تبرير التّخلّي عن النّظم والطّرائق القائمة وتبنّي أساليب جديدة.

2. المنهج الوصفيّ: يراعي هذا المنهج خصوصيّات البحث، ويساهم في تحديد ملامح واقع التّعليم في البلاد التّونسيّة من خلال اعتماد تمشّ كرونولوجيّ يسهّل على القارئ حصر التّغيّرات التي مسّت النّظم التّعليميّة.

ونذكر من النّتائج المتوصّل إليها:

1. أهميّة المقاربة بالكفايات ودورها في إدخال نوع من الحركيّة على آليّات التّدريس من خلال جعل المُتعلّم محور العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة.

2. مساهمتها في تعديل بوصلة النّظام التّعليميّ من النّمط الأحاديّ الجانب إلى النّظام التّفاعليّ – التّشاركيّ.

وارتأينا بعد النّتائج السّالفة الذّكر التّنصيص على ضرورة القطع نهائيّا مع بيداغوجيا التّلقين، وعدم الاكتفاء بتغيّير مسمّيات الأنظمة دون هيكلة جذريّة، وخاصّة تهيئة الأرضيّة الملائمة لنشر بيداغوجيا الكفايات وتدعيمها بما يضمن نجاحها ولو بعد حين.

الكلمات المفتاحيّة: الكفايات – المنظومة التّعليميّة – تعلّميّة التّاريخ – النّظم التّلقينيّة – البيداغوجيا التّعليميّة.

المقدّمة

يحتلّ مجال التّربية والتّعليم مكانة مرموقة وأساسيّة في المجتمع لما له من تأثير واضح على مختلف القطاعات، ويتّضح ذلك من خلال تعاقب الإصلاحات المستمرّة، التي تقوم على تطبيق استراتيجيّات منهجيّة، وآليّات تربويّة رائدة. وقد عرف النّظام التّربويّ التّونسيّ تعدّد الإصلاحات قصد الارتقاء بمستوى التّعليم، وتحسين مخرجاته، وذلك من خلال اعتماد مقاربات تربويّة متنوّعة واكبت في بعض جوانبها واقع التّعليم ومتغيّراته.

ولا غرابة أن تكون البلاد التّونسيّة من بين الدوّل التي عملت جاهدة على التّحسين من مستوى نظمها التّعليميّة، خاصّة مع بداية النّصف الثّاني من القرن العشرين، حينما شهدنا محاولات لهيكلة قطاع التّعليم بما يتماشى والطّموحات المرسومة من طرف سلط الإشراف. واستغلّت تونس بدورها موجة التّحديث التي شهدها العالم للتّخلّص من مخلّفات النّظم السّابقة، وتطوير المناهج البيداغوجيّة بما يخرجها من دائرة النّمطيّة التي سيطرت على المقرّرات التّعليميّة لفترات طويلة.

مشكلة البحث

جسّدت المقاربة بالكفايات في تونس البديل التّربويّ، والنّموذج الإصلاحيّ الأنسب قصد تعويض المقاربة بالأهداف التي أولتها الدّراسات السّابقة وافر الاهتمام، ولعلّ من أهمّها دراسة كلّ من (Hamilton, 1973)، و(Anderson, 1986) اللّتان اهتمتا بالأسباب الدّافعة إلى تغيير المنظومة التّعليميّة القائمة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة منذ ستينيّات القرن العشرين، والتي أثبتت محدوديّتها موازاة مع الطّموحات التي تمّ تحديدها.

وتتنزّل دراسة (Meirieu, 1991) ضمن السّياق ذاته، حيث أقرّت بجدوى مقاربة الكفايات وفاعليّتها، ورسمت مسارا مغايرا كليّا للدّراسات الأنجلوسكسونيّة من خلال توخّي منهجيّة نظريّة جديدة فصلت الجوانب النّظريّة عن التّطبيقيّة في علاقة بمقاربة الكفايات.

ولا يخفى أنّ الدّراسات المشرقيّة كان لها الأثر الإيجابيّ في توجيه مسار بحثنا، حيث ركّزت بدورها على جدليّة التّعليم والتّعلّم بالاعتماد على مقاربة الكفايات، من قبيل دراسة (عمارة، 2015: 159) الذي لامس في بحثه مسألة التّدريس باعتماد المقاربة نفسها ليفنّد بعدها جدوى النّظم التّعليميّة السّابقة التي خيّرت انتهاج مسار مقاربة الأهداف التي أثبتت قصورها ومحدوديّة نتائجها.

وتقوم هذه الدّراسة على نقد الأطروحات والمناهج القديمة القائمة على التّدريس وفق مقاربة الأهداف التي أبرزت الدّراسات السّابقة دورها السّلبيّ في تعزيز ملكات التّلميذ الذّهنيّة، وبالتّالي ضرورة إيجاد البدائل الممكنة لتغطية الثّغرات التي خلّفتها، وذلك ما دفع عديد الدّول إلى تبنّي المقاربة بالكفايات، والتي من بينها البلاد التّونسيّة لِما أحدثته من تغيّيرات جذريّة مسّت كلّا من المعلّم والمتعلّم على حدّ السواء.

أسئلة البحث

تتعدّد المناهج التّعليميّة والطّرائق المعتمدة في التّدريس استنادا إلى المعايير والمبادئ الأساسيّة المتوخّاة من طرف كلّ دولة، وبالتّالي فإنّ منطق الدّراسات المقارنة بينها قد يساهم بشكل كبير في تحفيز البعض منها على انتهاج المسار الأنجع الذي يخرج النّظم التّعليميّة التّقليديّة من دائرة القوالب الجاهزة إلى تبنّي طرائق أكثر فاعليّة، وذات جدوى ومردوديّة أفضل.

ويمكننا استنادا إلى ذلك حصر مشكلة البحث في التّساؤلات التّالية:

1- ما الآليّات والطّرائق المعتمدة في التّدريس استنادا إلى مقاربة الكفايات؟
2- كيف أمكن للمقاربة بالكفايات دحض المقاربات السّابقة، وخاصّة المقاربة بالأهداف؟
3- إلى أيّ مدى تمكّنت المنظومات التّعليميّة المعتمدة على مقاربة الكفايات من تجاوز مخلّفات السّياسات السّابقة.
4- كيف ساهمت مقاربة الكفايات في الخروج بمادّة التّاريخ من صفتها التّلقينيّة إلى البنائيّة؟

أهداف البحث

يهدف البحث- من خلال طرح مسألة الكفايات التّعليميّة في البلاد التّونسيّة- إلى:

1. كشف محدوديّة النّظم السّابقة التي كانت قائمة قُبَيْلَ استحداث بيداغوجيا الكفايات.
2. تجاوز الأساليب التّقليديّة القائمة على مبادئ التّلقين وتكديس المعلومات.
3. تحويل محور العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة من المعلّم إلى المتعلّم.
4. تنمية المؤهلات الابداعيّة للمتعلّمين من خلال فسح المجال لهم للتّعبير وتفجير طاقاتهم المكبوتة.
5. تنمية حسّ العمل الجماعيّ لدى التّلاميذ.
6. تلافي الخوف من الآخر من خلال زرع الثّقة لدى المتعلّمين.

أهميّة البحث

تكمن أهميّة البحث في الطّرائق التّعليميّة الجديدة التي يطرحها، حيث يعمل على تقديم بسطة موجزة عن الآليات والوسائط التي كانت معتمدة في البلاد التّونسيّة حتّى الماضي القريب، ومن ثمّة حصر مكامن الخلل وتقديم جملة من البدائل الممكنة، وأهمّها ضرورة توخّي المقاربة بالكفايات بدل مقاربة الأهداف التي باتت غير قادرة على تغيير ملامح المنظومة التّعليميّة.

2- منهجيّة البحث

يتوجّب على الباحث الذي يرغب في إنجاز دراسة علميّة اتّباع جملة من الخطوات التي لابدّ من تواجدها صلب أيّ بحث، والقائمة على توظيف منهج أو أكثر وفق ما تتطلّبه الدّراسة، مع وجوب مراعاة مسألة التّكامل المنهجيّ. واتّبعنا استنادا إلى ذلك المناهج الآتي ذكرها:

1. **المنهج التّاريخيّ**: يهدف إلى دراسة البعد التّاريخيّ الذي عني بمسألة المناهج التّعليميّة – التّعلّميّة في البلاد التّونسيّة، والأسباب الجوهريّة التي دفعت إلى البحث عن البدائل البيداغوجيّة القادرة على تغيير المنظومة التّعليميّة.
2. **المنهج الوصفيّ**: استند البحث في مجمله على المنهج الوصفيّ الذي يراعي خصوصيّات الموضوع المتناول بالدّراسة حيث أنّه يقوم على وصف واقع التّعليم عامّة، والمنظومة التّعليميّة التّونسيّة على وجه التّخصيص بأسلوب يراوح بين التّقليد والتّجديد لتقديم نموذج مقارن وفق سلّم زمنيّ لتتبّع مسار التّعصير، وأهمّ التّغيّيرات التي طرأت على النّظم التّعليميّة البيداغوجيّة.

وتقوم الدّراسة أساسا على البحث في مكوّنات الحلقة التّعليميّة، سواء الباثّ المتمثّل في المُعلِّم الذي طالما كان أساس العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، أو المُتعلِّم الذي مرّ من مجرّد متقبّل للمعلومة إلى عنصر فاعل في المنظومة المستحدثة القائمة على تعصير الطّرائق التّلقينيّة التي أثبتت عجزها.

3- الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

تشكّل المقاربات الحديثة محور اهتمام الدّارسين المختصّين في المجال التّربويّ، الأمر الذي كان سببا في بروز العديد من الدّراسات التي خاضت فيها، سواء ذات التّمشّي النّظريّ الصّرف أو التّطبيقيّة. وتعود جذور نشأة هذه المقاربة إلى الجذور الأنجلوسكسونيّة لتنتشر عقب ذلك في البلدان الفرنكزفزنيّة. ونذكر من أهمّ الدّراسات التي خاضت بإطناب في هذه المسألة:

1. الدّراسات الأنجلوسكسونيّة

- دراسة (Hamilton, 1973): تطرّق الباحث فيها إلى مسألة الكفايات البيداغوجيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة خلال ستينيّات القرن العشرين، إبّان النّقد الذي تعرّضت له المنظومة التّعليميّة نتاج غياب برامج تدريس واضحة، وكفايات من شأنها تصحيح مسار التّعليم.

ويتوجّب التّعامل مع هذه الدّراسة بقليل من الاحتراز، وذلك لكونها جاءت شاملة وعامّة، وأولت العناية إلى المنظومة التّعليميّة الأمريكيّة، ومكامن خللها دون سواها، كما أنّ الانتماء الجغرافيّ للبلاد التّونسيّة إلى الحوض الجنوبيّ – الغربيّ للبحر الأبيض المتوسّط يجعلها أكثر تأثّرا بالبحوث الفرنكوفونيّة على حساب نظيرتها الأنجلوسكسونيّة.

- دراسة (Anderson, 1986): هي من جملة الدّراسات التي برزت أيضا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، والتي تربط الأسباب بنتائجها، بمعنى أنّ الفرد إذا كان كفؤا فذلك نابع عن جملة من المعارف والمهارات.

وركّزت هذه الدّراسة في مضمونها على الارتباط الوثيق بين الأسباب والنّتائج التي تجعل الفرد كفؤا، دون التّعرّض إلى البدائل العلميّة التي من شأنها تصحيح مسار المنظومة التّعليميّة الأمريكيّة خلال أواخر ستينيّات القرن العشرين.

2. الدّراسات الفرنكوفونيّة

- دراسة (Meirieu, 1991): هي من بين الدّراسات التي حادت عن مسار التّوجّه الأنجلوسكسونيّ، وخالفت مرجعيّته النّظريّة، وأسّست تيّارا مستقلا بذاته من خلال الفصل بين المعارف المصنّفة ضمن خانة الكفايات، وبين الجوانب التّطبيقيّة.

وتعتبر هذه الدّراسة من ضمن أبرز البحوث التي اعتنت بالجوانب التّعليميّة – التّعلّميّة، حيث يعتبر صاحبها من روّاد المختصّين في المسائل الديداكتيكية خلال تسعينيّات القرن العشرين، إلى جانب دوره في رسم ملامح المنظومة التّعليميّة الفرنكوفونيّة.

4- أهمّ النّتائج ومناقشتها

المبحث الأوّل: مفهوم المقاربة بالكفايات ومرجعيّتها النّظريّة

تعتبر كلمة كفاية من المصطلحات التي أسالت الكثير من الحبر، ناهيك عن تعدّد مفاهيمها وتنوّعها وتغيّر دلالاتها وفق ميادين الاستعمالات التي تتنزّل فيها، من قبيل ما يعرف بميدان الألسنيّة الذي يعود إلى النّصف الثّاني من القرن العشرين، وتحديدا سنة 1971 عندما اعتمده "نعوم تشومسكي" للدّلالة على "قدرة الفرد على بناء عدد لا متناه من الجمل" (درقاوي، 2014: 3-12). وتجسّد أيضا "قدرة الإطار على إيجاد الحلول الملائمة للمشاكل الجديدة التي تطرح على المؤسّسة ضمن ميدان الاقتصاد وتكوين الأُطر" (شبشوب، 1999: 30).

وجاء في تعريف المصطلح لغة، واستنادا إلى ما أورده "بن منظور" في مُدوّنته – لسان العرب المُحيط - "كَافَأَهُ على الشّيء مُكَافَأَةً وكَفَاهُ: جَازَاهُ، نقُول مالي به قتل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أنّ أُكَافِئَهُ. والكَفْءُ النَّظِيرُ" (ابن منظور، 1999: 111). وهو ما يتماهى مع التّعريف المدرج في "الصّحاح" بمعنى "كَفَأْتَ القَوْمَ كفا إذا أرادوا وجهًا فصرفتهم إلى غيره فانكَفَؤُوا أي رَجَعُوا. والكُفْءُ النَّظِيرُ المصدر الكَفَاءَةُ، ونقُول لا كفاء له أي لا نظير له" (الجوهري، 1990: 67-68).

وتندرج المفاهيم الإصطلاحيّة ضمن سياق تجاوز العراقيل، والصّعوبات الخاصّة بوضعيّات معيّنة أو القدرة على القيام بالمهام المناطة بعهدة المعلِّم أثناء العمليّة التّعليميّة (Nguyen, Richard, 1986, p.11). وهي وفق ما جاء على لسان "بيار جيلي" نظام من المعارف التّصوريّة، والإجرائيّة منظّمة على شكل تصاميم عمليّات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيّات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح (عسعوس، 2012: 109).

وتمّ استعمال مصطلح كفاية من طرف البعض للتعبير عن مجموعة المعارف، والمهارات والسّلوكيات المكتسبة (Jonnaert, 2002, p.15)، في حين ذهب البعض الآخر إلى إدماج الكفاية بمهنة التّدريس، وليس تربية الأطفال (دليل المقاربة بالكفايات، 2009: 19). وهذا التّداخل في التّعريفات جعل المفهوم الخاصّ بالكفاية مرتبطا بمصطلحات مختلفة، لعلّ أهمّها ما اتُّفِق على وسمها بالقُدرة، أي مجموع الاستعدادات الفطريّة والمكتسبات الحاصلة في محيط معيّن، والموظّفة في وضعيّات مختلفة والتي يعبّر عنها بنشاط سلوكيّ مرتبط بجوانب التّفكير المتنوّعة من قبيل الاتّصال، والتّحليل، وأخذ القرار وانتقاء المعلومات (الصّافي، والجهمي، 2008: 29).

وتعتبر المهارة من المصطلحات التي لا غنى عنها لاستكمال مقوّمات المنظومة التّربويّة، وهي تتماهى مع مفهوم القدرة لدى نزر قليل من المختصّين (Jonnaert, 2002, p.31)، في حين تؤدّي لدى البقيّة مفهوم المؤهّلات التي يمكن تحديدها والوقوف عندها بسهولة من خلال التّحكم في الحركة والتي تتلخّص في البراعة اليدويّة، أو كذلك من خلال إنجاز مهمات مركّبة نسبيّا كالتعبير عن إحساس معيّن أو الإدلاء بمعلومات أو طلبها (دليل المقاربة بالكفايات، 2009: 19).

وينحصر ما تبقّى من المصطلحات ذات الصّلة بالكفاية في مجموع المعلومات، والخبرات المكتّاة بالمعارف، والتي تجسّد أهداف المنهج، والمكتسبة من طرف التّلميذ، والمتكوّنة أساسا من الأفكار، والقيم التي تراكمت عبر السّنين لتشكّل تراثا ثقافيا ومعرفيّا متمظهرا في شكل مذاهب، أو نظريّات، أو قواعد أو ما شابه ذلك (حثروبي، 2002: 37).

ونذكر ضمن السّياق ذاته أحد المفاهيم الإلزاميّة الموسوم بالأداء، والمقصود به الإنجازات التي تؤشّر على ما يقوم به المتعلِّم من أنشطة، ومهمات تعكس تمكُّنه من التّحصيل المعرفيّ، ومدى قدرته على أدائها بإتقان (حسيني، 2005: 22).

وتبنّت نظم تربويّة عدّة في دول مختلفة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين المقاربة القائمة على الأهداف، والمستمدّة جذورها من النّظريّة السّلوكيّة. ويعدّ الباحث الأمريكيّ "واطسن" 1878 – 1958 من أشهر مؤسّسيها، وتتلخّص في اعتبار سلوك الإنسان متعلّما، وأنّ هذا التّعلُّم ناتج عن نشاط معيّن يقوم به الفرد.

ويعتبر هذا السّلوك قابلا للتّعديل من خلال التّدعيم والتّعزيز، إذ ارتأت هذه النّظريّة أنّ السّلوك الإنسانيّ عبارة عن "استجابة إلى مثير"، وعليه فإنّ بيداغوجيا الأهداف استندت إلى صياغة أهداف تعلُّم سلوكيّة قابلة للقياس، والتّقويم وصنّفتها إلى معرفيّة، ومهاريّة ووجدانيّة، إلاّ أنّ تجزئة المحتوى أدّى إلى تشتيت التّعلُّم – غياب الإدماج –، الأمر الذي جعل التّلاميذ غير قادرين على تطبيق هذه المعارف في مواقف أُخرى. واعتبرت التّعلُّم عمليّة جمع للمعلومات، وتكديس لها ليعاد استثمارها في مراحل متقدّمة (بونوّة، 2014: 30-35).

وأصبحت المدرسة القائمة على بيداغوجيا الأهداف موازاة مع التّطوّرات الاقتصاديّة، والصّناعيّة التي شهدها العالم غير قادرة عن تلبية الحاجيّات المجتمعيّة، وعاجزة عن مواكبة نسق التّطوّرات الحاصلة. وظهرت في هذا الإطار بيداغوجيا الكفايات بعد فترة الرّكود التي مرّت بها عدّة دول على مستوى التّشغيليّة خاصّة، الأمر الذي استوجب تغييرا جذريّا يقوم أساسا على مبدأ الكفاءة، وذلك بتسليح المتعلِّمين بمجموعة من القدرات، والكفايات المهاريّة، والمعرفيّة، والمنهجيّة والأدائيّة لمواجهة تحديّات الواقع المعيش (عمارة، 2015: 146-148).

وتمّ في المنحى ذاته، واستنادا إلى النّظريّة البنائيّة لصاحبها "جان بياجيه" تأسيس النّموذج البيداغوجيّ البنائيّ الذي يستلزم الانتقال من منطق التّعليم إلى التّكوين، ما يجعل من المتعلِّم قطب الفعل التّربويّ (بوكرمة، د.ت: 483-493). وتستند هذه النّظريّة إلى مبادئ عدّة، من أهمّها تصنيف التّعلُّم كعمليّة نشطة بالأساس، حيث أنّ المتعلِّم يبذل جهدا عقليّا قصد الوصول إلى حلّ مشكلة تعليميّة كما تشير إلى أهميّة المعرفة القبليّة للمتعلِّم باعتبارها أساس بناء تعلُّم ذو معنى يكون فيه المحتوى في صورة مهام، أو مشكلات حقيقيّة ذات صلة بواقع حياة التّلميذ (بياجيه، 1986: 167-169).

ودخل برنامج الكفايات حيّز التّطبيق الفعليّ في البلاد التّونسيّة أوائل سنة 1993 كخطوة تمهيديّة الهدف منها اعتماد هذه المقاربة صلب الاصلاحات المستقبليّة (Clerc, et al., 2006, p.2) وذلك قصد التّخفيض من نسب الفشل المدرسيّ في المقام الأوّل، والرّفع تدريجيّا من جودة التّعليم في مراحل متقدّمة (الحامدي، 2004: 3-6).

المبحث الثّاني: منهجيّة التّدريس وفق مقاربة الكفايات

يتوجّب على المتعلِّم وفق مقاربة الكفايات أن يتوخّى منهجيّة منظّمة في تدريسه، خاصّة الوضعيّات التّعليميّة التّي يقدّمها للمتعلِّم (Weinert, 1999, p.45)، حيث من مهامه تطويع الوضعيّات وفق حاجيّات التّلميذ بطريقة تسمح لهذا الأخير بتوظيف موارده واستراتيجيّات تعلُّمه ومعارفه القبليّة، بل وتصوّراته حول موضوع التّعلُّم، وذلك بهدف ضمان فاعليته، وتكوينه وفهم ما يقوم به (بناني، 1999: 56-58).

ويعتمد نموذج التّدريس وفق مقاربة الكفايات على اختيار الموارد، والوسائل التّعليميّة التي من شأنها أن توفّر للمتعلِّم إمكانيّة تحكّمه في سيرورة تعلُّمه، وأن تعطي له حريّة الاختيار، واقتراح الحلول الممكنة. ويتوجّب على المدرّس عدم الاكتفاء بتحويل "المعرفة العالمة" إلى "معرفة دراسيّة" يلقّنها إلى التّلاميذ، بل التّفكير في استراتيجيّة

تعليميّة شاملة تأخذ بعين الاعتبار حاجيّات المتعلِّم، وتحفّزه للعمل داخل المجموعة، أين يتمّ تبادل الآراء والخبرات مع أقرانه (شبشوب، 1997: 66-68).

ويستدعي التّحليل الدّيداكتيكيّ اقتراح وضعيّات من أهمّها وضعيّة حلّ المشكل التي ينجز من خلالها المتعلِّم مهمّات تتيح له فرصة إبراز قدراته، وتوظيف مختلف مكتسباته المعرفيّة، والوجدانيّة والحسّيّة – الحركيّة حتّى يمتلك الكفايات المنشودة التي تخوّل له التّعامل مع العوائق المطروحة، وطرائق معالجتها داخل سياق معيّن، وفي ظروف محدّدة، ذلك أنّ التّجربة، والفعل وحلّ المشكلات عناصر ذات علاقة وطيدة بكفايات المتعلِّم (حمد الله، 2009: 113-114).

وتفسح بيداغوجيا الكفايات للمتعلِّم المجال لبناء تعلُّماته وفقا لِبيداغوجيا المشروع، شريطة أن تكون على صلة بالواقع، مع جعلها مجالا لتوظيف المكتسبات المعرفيّة والمنهجيّة (Coolahan, 2000, p.460-461). وأكّدت هذه المقاربة في السّياق ذاته على أهميّة بيداغوجيا الإدماج في بناء التّعلُّمات من خلال ربط المكتسبات السّابقة بالموارد الجديدة عبر إعادة هيكلتها وفقا لحاجيّات الفرد وتمثُّلاته (الدّريج، 1983: 36).

وأولت بيداغوجيا الإدماج جانبا من الأهميّة إلى عمليّة التّقويم، حيث أنّه على خلاف القدرة تعتبر الكفاية قابلة للتّقييم من خلال قياس أثر التّعلُّمات استنادا إلى معايير دقيقة، من قبيل تشجيع مبدأ الاستقلاليّة والمبادرة لدى المتعلِّم، دون التّغافل عن إيلاء عناية خاصّة بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين مع الأخذ بعين الاعتبار نظريّة الإدماج، وتحديدا فيما يعنى بمسألة تنمية الكفاءات، أو حلّ إشكاليّات في وضعيّات مختلفة.

ولا تنبني وظيفة المعلِّم الجديدة وفق المذكور سلفا على ارتجال الدّروس، بل ترتكز على ضبط سيرورة التّعلُّم، وبناء مشكلات جدّ معقّدة، الأمر الذي يتطلّب منه تغيّرا جوهريّا في هويّته المهنيّة بحكم ما أُنيط بعهدته، حيث اقتصرت وظيفته الجديدة على التّوجيه، والتّحفيز دون أن يحلّ محلّ المتعلِّم (Loacker, 1995, p.16). ويقتضي بناء الكفاءات وترسيخها امتلاك ولو جزء بسيط منها، وبالتّالي سنشهد تحوّلا جذريّا في مهام المدرّس وفق منظور دعاة المهنيّة، والذي سيصبح دوره متعلّقا أساسا بالتّنظيم، والمرافقة والتّقويم (أحميد، 2012: 2-3).

ويتنافى العمل بمقاربة الكفاءات مع العلاقة الأُحاديّة التّسلّطيّة للمعلِّم (Loacker, 1995, p.16) حيث لا يمكن تصوّر هذا الأخير يتولّى بمفرده مهام تحديد سيرورة حلّ الوضعيّة المشكل، وبالتّالي أضحت مسؤوليّاته الجديدة مرتبطة بالأساس بالتّحفيز، وتقديم المقترحات بعد طرحها للنّقاش لاستقطاب اهتمام المتعلّمين (سعدي، 2015: 103-104).

ويشجّع العمل بمفاهيم المقاربة بالكفاءات ومبادئها المتعلِّم على الكشف عن سيرورات حلّ المشكلات، وطرائق التّفكير وأُسُس التّعامل السّليم، حيث يظهر خلالها المتعلِّم أكثر تحرّرا وثقة بالنّظر إلى الهدف المنشود، والمتمثّل في تقدّم العمل الجماعيّ القائم على معيار توزيع الأدوار بدل المنافسة الفرديّة (عمارة، 2015: 159).

وتمرّ جودة التّعليم حصرا عبر تأسيس استراتيجيّة تراعي جميع الأطراف المعنيّة، سواء تعلّق الأمر بالمتعلِّم أو المعلِّم، فمن خلال تظافر جهودهما يرجى الوصول إلى ما تطمح إليه بيداغوجيا الكفايات. ويؤدّي التّركيز المبالغ فيه على طرف دون آخر إلى نتائج مبتورة، وقاصرة عن تبليغ مقاصدها، حيث أنّ المطلوب لا ينحصر في استيراد مقاربات تدريسيّة تحاكي ما هو سائد في المجتمعات المتقدّمة، بل يتجاوز ذلك لبلوغ مستوى تكيّيف هذه المقاربات مع إمكانات المجتمع الماديّة والمعنويّة.

وقد تبنّى النّظام التّربويّ التّونسيّ هذه المقاربة في بناء المناهج، والبرامج الرّسميّة لكافة المواد والمجالات، والتي من بينها مواد التّنشئة الاجتماعيّة عموما، ومادّة التّاريخ تحديدا. وقدّمت هذه المقاربة رؤية جديدة لأهداف

مادّة التّاريخ، وطرائق تدريسها للنّاشئة، فهي تهدف إلى إكساب المتعلِّمين كفايات الفكر النّقدي، وحلّ المشكلات، إلاّ أنّ الإشكال المتعلّق بالتّلقين، وأُسلوب الإخبار ظلّ قائما.

ومجمل القول: إنّ المقاربة بالكفايات نظّرت إلى الحياة من منظور عمليّ يربط العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة بالواقع والحياة، وأسّست لأدوار جديدة بين كلّ من المعلِّم والمتعلِّم، مستندة في ذلك إلى النّظريّة البنائيّة (Loacker, 1995, p.17)، ومتجاوزة ما كان يعرف سابقا ببيداغوجيا الأهداف. وأعطت هذه المقاربة إلى المتعلِّم حافزا للبحث عن مصادر المعرفة بنفسه، وطرائق استغلالها على الوجه الأنسب، وفي الآن ذاته منحته فرصة التّدرّب على ممارسة التّفكير، والرّبط بين المعارف في المجال الواحد، وتوظيفها بغاية حلّ الوضعيّات المعقّدة، الأمر الذي ساهم في إعداد المتعلِّم للحياة المهنيّة، وإدماجه في المجتمع.

المبحث الثّالث: أهميّة توظيف المقاربة بالكفايات في تدريس مادّة التّاريخ

يمثّل اعتماد المقاربة بالكفايات في البرامج الدّراسيّة تجسيدا لمحاولات تطوير الممارسات التّربويّة للمدرّس من أجل تحقيق نوع من الارتقاء بالمناهج التّعليميّة، وتحسين جودة تكوين المتعلِّمين، الأمر الذي حرصنا على الوقوف عنده وتبيانه من خلال التّطرّق إلى بعض الأساليب الحديثة المعتمدة في التّدريس في إطار هذه المقاربة.

أوّلا: الخارطة الذّهنيّة وبيداغوجيا المشروع

ظهرت الخارطة الذّهنيّة (Mind Mapping) لأوّل مرّة مع العالم البريطاني "توني بوزان" نهاية ستينيّات القرن العشرين، وهي وسيلة يستخدمها الدّماغ قصد تنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفقها بطريقة أكثر مرونة، ما فسح المجال أمام التّفكير الإشعاعيّ (ذوقان، وأبو السّميد، 2007: 47). وتعرف أيضا على أنّها الطريقة التي تقوم على ربط المعلومات، أو الأفكار بواسطة رسومات على شكل خارطة يتمّ الوصل بينها باستخدام أسهم ذات دلالة وعلاقة بين المعلومات، كما يدخل في تركيبها العناصر المكمّلة كالأشكال والصّور والألوان (قطيط، 2011: 237).

وتساعد الخارطة الذّهنيّة على التّخطيط، والتّعلّم، والتّفكير البنّاء، وتعتمد رسم وكتابة المعلومات المزمع اعتمادها على ورقة واحدة بطريقة مرتّبة تساعد المتعلِّم على التّركيز والتّذكّر. وترتكز في مبادئها على تجميع الجانب الكتابيّ المختصر مع الجانب الرّسميّ، ما يساعد على ربط الشّيء المراد تذكّره برسمة معيّنة (شواهدين، وبدندي، 2010: 35).

وتقوم استراتيجيّة بناء الخارطة الذّهنيّة على اختيار المفهوم المركزيّ، أو المفهوم الرّئيسيّ للموضوع، ويمكن أن يكون الاختيار عبارة عن كلمات ومفاتيح رئيسيّة معبّرة عن المحور الأساسيّ للموضوع، وهو أمر يعود بالنّظر إلى المتعلِّم نفسه. وتمتاز الخارطة الذّهنيّة بقدرتها على ترتيب الأفكار وسرعة التّعلّم واسترجاع المعلومات، حيث تكون الفكرة الرّئيسيّة في أعلى الخارطة، ثمّ تتدرّج المعلومات من الأعلى إلى الأسفل على شكل أفكار فرعيّة وجزئيّة، أو تنطلق الفكرة المحوريّة من الوسط ثمّ تتفرّع إلى أفكار فرعيّة وجزئيّة على الجانبيّن (محمّد، 2011: 386).

ويؤدّي التّعوّد على هذا النّمط من التّعليم إلى تحسين أداء المتعلّم أثناء عمليّة التّعلّم، ويضمن له السّرعة والسّهولة واليسر (محمّد، 2011: 386)، حيث تجعل هذه الطّريقة التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة وغايته فهي تستند إلى مهارات التّفكير العليا، وتثير دافعيّة المتعلِّم نحو التّعلّم، من خلال عرض المادّة بشكل أكثر إقناع، وبطريقة مشوّقة، وتساعده في الآن ذاته على تنمية مهاراته وتحصيل المفاهيم العلميّة بالطّريقة المثلى، إذ تقوم على تنظيم المعلومات، وتحقيق تسلسلها بطريقة سهلة ومختصرة، وبالتّالي تؤدّي إلى الرّفع من مستوى التّذكّر والتّركيز لدى التّلميذ.

ويتمّ قبل الشّروع في إعداد نموذج لخارطة ذهنيّة خاصّة بدرس في مادّة التّاريخ تحديد المفهوم المركزيّ للدرس – الفكرة المركزيّة –، ثمَّ يقع في مرحلة ثانية رسم التّفرّعات الأساسيّة، وتليها التّفرّعات التّكميليّة، أو التي اصطلح على تسميّتها بالجزئيّة (الفرعيّة)، مع الاستعانة بالألوان والرّسومات في المرحلة الختاميّة. ويقتصر دور المعلِّم في خضمّ كلّ ذلك على توجيه المتعلّمين، من خلال طرح عدد من الأسئلة، وحثّهم على استثمار الوثائق الموجودة في الكتاب المدرسيّ، ومساعدتهم على تنظيم المعلومات على الخريطة.

وتجسّد طريقة التّدريس وفق بيداغوجيا المشروع مبدأ الممارسة التّطبيقيّة داخل الفصل وخارجه حتّى يتمكّن المتعلِّم من ربط الجانب النّظريّ بالجانب التّطبيقيّ، الأمر الذي يساهم في تنمية قدراته العقليّة الشّخصيّة والاجتماعيّة (الفتلاوي، 2006: 377).

ويشجّع هذا الأسلوب التّعليميّ المتعلّم على الاستكشاف، والبحث، والتّقصّي وإيجاد حلول للقضايا والإشكاليّات المطروحة، ما يساعده على إظهار قدراته الذّهنيّة حتّى تتوسّع مداركه، ودائرة معارفه وتخلق لديه الإحساس بالتّحدّي (Romainville, 2006, p.24)، وذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التّصوّر الذّهنيّ إلى مرحلة التّنفيذ، وهو أمر يتطلّب كفاءات مثل التّصوّر، والتّخيّل، والتّحليل، والتّركيب والبحث والتّنقيب. ولن يتسنّى له ذلك إلاّ عن طريق التّواصل، وإقامة العلاقات التّربويّة داخل المدرسة وخارجها ممّا يمنحه فرصة التّعرّف الواعي والحقيقي للمجال السّوسيو – ثقافيّ المحلّيّ والعالميّ.

وتمنحه إضافة إلى ذلك الإحساس بالمسؤوليّة، وتمكّنه من لعب دور محوريّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بما يتناسب ومستواه المعرفيّ والعلميّ، ويدفعه إلى مراقبة مساره التّعليميّ مراقبة دقيقة، ويقف وقفة نقديّة بنّاءة عند كلّ مرحلة، الأمر الذي يعزّز إحساسه بالتّسيير المحكم لهذا المسار (حاجي، 2005: 37-38).

وتعدّ مادّة التّاريخ من بين المواد المغيّبة في إعداد المشاريع المدرسيّة في غالبيّة الأحيان، ويعزى ذلك لاستنادها أساسا إلى الجانب الإخباريّ، ما جرّنا إلى التّطرّق إلى هذا الجانب المهمّش، والسّعي لوضع نموذج تطبيقيّ لمشروعٍ تربويّ متعلّق بمادّة التّاريخ، من أجل محاولة إيجاد البديل للجانب التّلقيني. ويتنزّل ذلك ضمن برنامج يهدف إلى الخروج بمادّة التّاريخ من الحقل التقليديّ نحو مجالات أخرى مغايرة تجعل المتعلِّم قادرا على كسر قيود التّلقين لتحقيق مشاريع إبداعيّة، واكتساب القدرة على الابتكار والتّفكير النّقدي المعمّق قصد بلوغ الأهداف المرسومة.

ويتطلّب إنجاز مشروع معيّن التّطرّق إلى جميع مراحله بهدف إدراك الخطوات اللاّزمة لتحقيقه والتي تتلخّص في خمس مراحل أساسيّة، بدأً بالمرحلة التّمهيديّة التي تقوم على تحفيز المتعلّم، وحثّه على الاطّلاع حتّى يتمكّن من اختيار الأنسب، ومن ثمّ تأتي مرحلة تحديد الهدف التي يتوخّاها المعلِّم لجذب انتباه المتعلّم إلى أهميّة إنجازه.

وتعرف الثّالثة بمرحلة وضع خطّة العمل، وتتمّ بشكل جماعيّ عبر تقسيم المهام، وتوزيع الأدوار وتحديد زمن الإنجاز تحت إشراف المعلِّم، ووفقا لتوجيهاته، وبعد ذلك يدخل المتعلِّم مرحلة الإنجاز، أين يستهلّ تنفيذ خطّتة المرسومة لتحقيق أهدافه المنشودة. ويختم المشروع بمرحلة التّقييم، ومناقشة العمل وأهمّ النّتائج المتوصّل إليها، مع الحكم على مدى نجاحها (الفتلاوي، 2006: 397-398). ويمكننا عقب ذلك تقديم المشروع، والمتمثّل أساسا في مسرحة أحداث تاريخيّة من خلال نقلها إلى أقوال مجسّدة من طرف المتعلِّمين في عرض مسرحيّ متكامل، وذلك استنادا إلى ما هو موجود بالكتاب المدرسيّ الموجّه إلى تلاميذ السنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ.

ويجوز الإقرار استنادا إلى ما تمّ التّطرّق إليه أنّ آليّتا الخارطة الذّهنيّة، وبيداغوجيا المشروع تعتبران من الطّرائق الفاعلة في تدريس مادّة التّاريخ، حيث أنّهما تحتلان مكانة بارزة في تنشيط الفصل من خلال إثارة دافعيّة

المتعلِّم نحو التّعلّم، وجعله عنصرا فاعلا في بناء معارفه. ويتطلّب اعتماد هاتين الاستراتيجيتين من المدرّسين مهارة أكبر، وجهدا مضاعفا، ووقتا أطول، بيد أنّ لهما فاعلية أكثر على مستوى التّحصيل المعرفيّ للمتعلِّم.

ثانيا: بيداغوجيا حلّ المشكلات ودورها في تدريس التّاريخ

تعدّ بيداغوجيا حلّ المشكلات جزءا لا يتجزّأ من المقاربة بالكفايات، بل إحدى مقوّماتها التي تجعل المتعلِّم قادرا على بناء معارفه ذاتيّا، وتنمّي لديه القدرة على التّحليل، والتّمييز والتّصنيف. وجاء اختيارها بناء على ما سبق ذكره لتشكّل البديل المنتظر، والقادر على تقديم الإضافة في بناء التّعلّمات في مادّة التّاريخ، ذلك أنّ عمليّة التّدريس وفق منهج الوضعيّات المشكل لها من الأهميّة ما يمكّنها من إخراج مادّة التّاريخ من التّلقينيّة إلى البنائيّة.

وتتكوّن الوضعيّة المشكل وفق ما أورده الباحث البلجيكيّ "اكزافييّ روجيرز" من مصطلحان يتكاملان لتحديد المعنى والوظيفة في الآن ذاته الوضعيّة والمشكل. وتؤدّي الوضعيّة مفهوم المجال الذي يحيل إلى ذات معيّنة في ارتباطها بسياق أو حدث ما، فهي الوضعيّة الدّيداكتيكيّة التي نطرح من خلالها للفرد مهمّةً لا يتغلّب عليها إلاّ بالتّعلّم الدّقيق (اللحية، د.ت: 76). ويتحدّد مفهوم المشكلة من خلال توظيف معلومات، أو القيام بمهمّة، أو إنجاز نشاط، أو تخطّي تعثّر أو حاجز ما بهدف الاستجابة إلى حاجة ذاتيّة، وخاصّة بواسطة مسار غير بديهيّ مثل تحديد المشاكل التي تطرح في جميع العلوم (الجابري، 2009: 101).

ويعرّف "جون ديوي" المشكلة بكونها حاجة يشعر بها الفرد، الأمر الذي يجعل المعنى مرتبطا بالمسائل ذات التّوجّه الفرديّ، وغير قادرة على أن تنسحب على المجموعة. وتعتبر المشكلة الحقيقيّة، أو الواقعيّة أكثر من مجرّد أفكار يعالجها الفرد، بل تمثّل موقفا يكون توازن الفرد فيه مهدّدا (جابر، 1982: 98).

وتصنّف المشكلات إلى نوع أوّل يعرف بـ "مشكلات العفويّة"، أي المرتجلة التي تخاطب الدّافعيّة لدى المتعلّم، إلاّ أنّه في المقابل لم يهيّأ لها مسبقا، إضافة إلى أنّها تنسجم في الغالب مع مخطّط التّعلّم المرسوم، ما يجعلها عرضيّة في سياق التّعلّم دون أن يكون لها الأثر التّعلّميّ المنتظر، في حين تتوافق "المشكلات المثارة" عمدا من طرف المعلِّم مع الأهداف المعدّة مسبقا للدّرس، ويرتبط نجاحها بقدرة المشرف على العمليّة التّعليميّة على حثّ التّلاميذ، ومساعدتهم على طرح الأسئلة دون الخروج عن جوهر المطلوب (عمارة، 2015: 146).

وتتنزّل المشكلات المبنيّة ضمن المنهج المتّبع من طرف المعلِّم بهدف تحقيق الأهداف التّعليميّة شريطة أن تكون خالية من أيّ تكلّف يفقدها معنى الإثارة وجوانب الاهتمام. ويشترط في هذا النّوع من المشكلات أن تكون مثيرة للدّافعيّة، ممّا يجعلها تلقى قبول المتعلِّم، وتستنفر مكتسباته التّعلّميّة (افقير، وآخرون، 2014: 4-5).

ويواجه الفرد منذ السّنوات الأولى للتّعلّم عدّة وضعيّات، ومشاكل تقف حائلا أمامه لاستكمال مساره التّعليميّ، بيد أنّ تجاوز هذه العوائق متوقّف على اكتساب مهارات، وكفايات من شأنها أن تساعده على تحقيق أهدافه. واعتبرت بيداغوجيا حلّ المشكلات من الأساليب التي أثبتت فعاليّتها في مساعدة المتعلِّمين على امتلاك مهارات التّفكير العلميّ، وتنمية القدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة. ويقوم هذا الأسلوب على تعرّض المتعلّمين خلال مراحل معيّنة من دراستهم إلى مشكلة، فيكون دور المعلِّم حينها قائما على أسلوب توجيه المتعلّمين وإرشادهم، ويطلق على هذا المنهج اسم الطريقة العلميّة في التّفكير (الطنّاوي، 2009: 172).

وينمّي حلّ المشكلات لدى الطّفل ميولات البحث والاستقصاء، ويتجاوز الصّبغة التّلقينيّة للمواد خاصّة الاجتماعيّة، ونخصّ بالذّكر مادّة التّاريخ، حيث أنّ اعتماد هذا النّوع من الاستراتيجيّات في بناء تعلّمات هذا الاختصاص يجعل من المتعلّم قادرا على مجابهة المشكل، إلى جانب حثّه على إيجاد الرّوابط المنطقيّة، وإعمال العقل واستثمار مكتسباته المعرفيّة والمهاريّة، وبذلك يكون عنصرا فاعلا في بناء المعرفة وتحصيلها، وتجاوز منطق المعارف

والقوالب الجاهزة. ويساهم هذا النّمط من التّعلّم في تطوير قدرة المتعلِّم على اتّخاذ القرارات، والتّخطيط للعمل وتطوير الذّات وتحقيق الاستقلاليّة، إضافة إلى إعداد المتعلِّمين لابتكار حلول مشتركة لعدد من المسائل الاجتماعيّة المرتبطة بشكل مباشر بالواقع المعيش.

وساد اعتقاد خاطئ أنّ كلّ إشكال مقدّم من طرف المعلِّم إلى تلاميذه كوضعيّة انطلاق تفتح على مشكل فعلا، في حين أنّ لهذه الأخيرة شروطا وضوابط لا محيد عنها، ونذكر منها تلك التي تتعلّق بالوضعيّة المشكل باعتبارها منهجا تعليميّا في إطار المقاربة بالكفايات، من قبيل أن تكون الوضعيّة المطروحة مرتبطة بكفاية بعينها، ومتمركزة حول مشكل محدّد وواضح، وأن تعتبر جديدة بالنّسبة إلى التّلميذ إذا تعلّق الأمر بتقويم الكفاية.

ويتوجّب على الوضعيّة المشكل في علاقتها بالمتعلّم أن تكون منزّلة في سياقات دالة، أي يشترط ارتباطها بواقع المتعلِّم ومحيطه الاجتماعيّ والثّقافيّ. وتعمل الوضعيّة المشكل في المقام الأوّل على استفزاز التّلميذ، وتحفيزه قصد تفاعله مع الآخر وتوظيف ذكائه إيجابيّا، وكلّ ذلك من خلال معايير وتعليمات محدّدة ومضبوطة لاختبار معدّل الذكاء لديه (افقير، 2014: 5-7).

وتوظّف الوضعيّة المشكل في مادّة التّاريخ انطلاقا من مبدأ تنشيط التّلميذ، ودفعه إلى الإعتماد على ذاته، فيتمّ توجيهه نحو اختيار مشكلة ذاتيّا من ضمن مجموعة من المشكلات، والتي تكون مستوحاة من واقعه، ومن مدار اهتماماته من أجل إثارة دافعيّتة، وجرّه نحو حلّها. ويقوم عقب ذلك بصياغة التّخمينات التّفسيريّة في محاولة لإيجاد الحلّ الأنسب من بين جملة الحلول المطروحة، مع ضرورة شرح الأهداف ومساعدته في الآن نفسه على اختيار آليات تجاوزها.

ويعمل المتعلِّم إثر ذلك على تنظيم المعلومات المتّصلة بالمشكلة بمساعدة من المعلِّم في تحديد أهدافه، ويتمّ في المرحلة الأخيرة تحليل عمليّة حلّ المشكلة، وتقييمها بشكل ذاتيّ، أو جماعيّ حتّى يتمّ تعديل، أو تغيير ما يجب تغييره، ثمّ يبدي المعلِّم رأيه النّهائيّ في الحلول المقدّمة.

ويعدّ الاعتماد على بيداغوجيا حلّ المشكلات في بناء دروس التّاريخ بشكل عمليّ ضربا من التّجديد على مستوى الممارسات التّربويّة الحديثة، خاصّة أمام الحاجة الملحّة لتكوين متعلِّمين قادرين على بناء معارفهم ذاتيّا من ناحية، ومتمكّنين من التّحليل، والنّقد بعيدا عن الأنماط التّقليديّة القائمة حصرا على التّقبّل السّلبيّ من ناحية أخرى.

ورغم النّتائج المتوصّل إليها إلاّ أنّ واقع الحال، وإن شهد تغييرا ملحوظا، فإنّه لم يكن على القدر الكافي من الأهميّة التي من شأنها تحقيق طموحات المشرفين على النّظم التّعليميّة، حيث حافظ النّزر الأكبر من الإطار التّعليميّ على الأساليب ذاتها، إمّا لرفضه لما تمّ فرضه، أو لعدم قدرته على مواكبة ركب التّغيير. ونذكر أيضا ضمن السّياق ذاته أنّه من العسير تغيير الطّرائق المتّبعة في حيّز زمنيّ ضيّق نسبيّا حيث أنّ الأمر يتطلّب تهيئة الأرضيّة الخصبة لتقبّل المقاربات الحديثة، وعدم الاقتباس عن الغرب لمجرّد التّقليد، بل يتوجّب تسخير الإمكانيّات الماديّة والبشريّة قبل الشّروع في تطبيق المناهج الحديثة.

الخلاصة

نخلص من خلال ما تقدّم إلى:

1. أنّ المقاربة بالكفايات عدّت إحدى أهمّ المناهج التّربويّة التي كان لها عميق الأثر في مختلف النّظم التّعليميّة عامّة والتّونسيّة خاصّة، بيد أنّ لكلّ هياكل بيداغوجيّة جديدة نقائص وجب تفاديها قدر الإمكان، ومنها أنّ

هذه المقاربة بحاجة إلى أطر تربويّة مكوّنة على أسس ومناهج تعليميّة حديثة، ما يعني إعادة رسكلة من لا تتوفّر فيهم الشّروط، وهو أمر من الصّعب أن يستصيغه الأغلبيّة.

2. أنّ استراتيجيّة التّدريس وفق بيداغوجيا الكفايات كبديل تعليميّ ساهمت إلى حدّ كبير في الخروج بالمتعلِّم من الأطر الضيّقة القائمة أساسا على ثنائيّة التّلقين والتّقبّل إلى تقمّص أدوار أكثر تأثير ونشاط من خلال ترسيخ مبدأ بناء المعارف ذاتيّا، ويقتصر دور المعلِّم فيها على التّوجيه في أقصى حالاته.

ولا غرابة أن نشير أنّ إجراء من هذا القبيل يتطلّب امكانيّات ماديّة ضخمة قصد إعادة تكوين المعلّمين، إلى جانب الحيّز الزّمنيّ الذي يتطلّبه إنجاح المشروع التّحديثيّ، وبالتّالي يعتبر نقص الإمكانيّات الماديّة العائق الأكبر الذي قد يؤخر تعصير المنظومة التّعليميّة.

3. أنّ المقاربة بالكفاءات كان لها دور أساسيّ في قلب موازين المناهج الدّراسيّة، وأصبحت تحظى بوافر اهتمام الباحثين والمختصّين في المجال التّربويّ، وذلك بالنّظر إلى دورها في تغيِير المشهد التّعليميّ، من خلال ما أوجدته من بدائل بيداغوجيّة جديدة على غرار بيداغوجيا المشروع التي أحدثت تغيِيرا جذريّا في أساليب التّدريس، وجسّدت الانتقال الفعليّ من المستوى النّظريّ إلى التّطبيقيّ، وجعلت المدرسة جزءا لا يتجزّأ من المحيط الاجتماعيّ، وساهمت إلى حدّ كبير في إلغاء الأسلوب الفرديّ وكرّست العمل الجماعيّ.

التّوصيات والمقترحات.

استنادا إلى النّتائج المتوصّل إليها، يوصي الباحث ويقترح بالآتي:

1. القطع الفعليّ مع الأساليب التّقليديّة والطّرائق التّلقينيّة التي أثبتت عجزها عن تجاوز مخلّفات النّظم السّابقة، والرّقيّ بالمنظومة التّعليميّة التي رزحت مطوّلا تحت جدليّة الباثّ – المعلّم، والمتقبّل – المتعلّم.
2. لا يتوقّف تحديث المنظومة التّعليميّة على تغيِير مسمّيات الأشياء فحسب، بل يقتضي الأمر تحديد مكامن الخلل الفعليّة، والسّعي إلى معالجتها بما يضمن المرور السّلس والإيجابيّ من نمط سائد أثبت عجزه إلى آخر قادر على إحداث نقلة نوعيّة في طرائق التّعليم بما يستجيب إلى متطلّبات التّغيّرات العالميّة الخاصّة بقطاع التّعليم.
3. العمل على تكوين معلّمين قادرين على مواكبة المتغيّرات التّعليميّة، واستخدام الوسائط والآليّات الحديثة في التّدريس.
4. ضرورة التّخفيف من الاكتظاظ المبالغ فيه داخل الأقسام بما يخوّل للمعلّم سهولة التّعامل مع المتعلّمين، ويضمن ايصال المعلومة بأسلوب مرن.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع بالعربيّة:

- ابن حمّاد الجوهريّ، إسماعيل. (1990). الصحّاح. ط 4. تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار. دار العلم للملايين. الجزء 1. لبنان.
- ابن محمّد بونوّة، أحمد. (2014). المقاربة بالكفاءات بين النظريّ والتطبيقيّ. الجزائر.
- ابن منظور. (1999). لسان العرب المحيط. الطبعة الثالثة. دار إحياء التراث العربيّ. لبنان.
- الصافي، أحمد غنيم؛ وشحاتة، إبراهيم؛ الجهمي، يوسف. (2008). الكفاءات التدريسيّة في ضوء الموديلات التعليميّة. مكتبة الأنجلو مصريّة للطباعة والنشر. القاهرة. مصر.

- أحميد، حسينة. (2012). "الأدوار الجديدة للمعلِّم من منظور المقاربة بالكفاءات". مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة. (العدد 16): ص 2-3.
- افقير، محسن. وآخرون. (2014). دراسة الوضعيّات المشكلة في المقرّرات الدراسيّة الجذع المشترك العلميّ. الطبعة الأولى. المركز الجهويّ لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء. المملكة المغربيّة.
- بناني، رشيد. (1999). من البيداغوجيّة إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة). منشورات الحوار الأكاديميّ والجامعيّ. دار الخطابيّ للنشر.. الدار البيضاء.
- بوكرمة، فاطمة الزهراء. ودحدي، إسماعيل. (د.ت). "تنمية الكفاءات وفق وضعيّة التعلُّم (وضعيّة مشكل-وضعيّة إدماج-وضعيّة تقييم)". مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. العدد (2): ص 483-493.
- بياجيه، جان. (1986). التطوّر العقليّ لدى الطفل. ترجمة: سمير علي. دار ثقافة الأطفال للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد. (1982). سيكولوجيّة التعلُّم ونظريّات التعليم. دار الكتاب الحديث. الكويت.
- الجابري، عبد اللطيف. (2009). إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة. ط 1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء – المغرب.
- حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلّبات. دار الخلدونيّة للنشر والتوزيع. الجزائر.
- الحامدي، بشير. (2009). "فشل نظام تعليم الكفايات في المدرسة التونسيّة". مجلّة الحوار المتمدّن. العدد (04): ص 3-6.
- حثروبي، محمّد صالح. (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. دار الهدى للطباعة والنشر. عين مليلية. الجزائر.
- حسيني، فاطمة. (2005). كفايات التدريس وتدريس الكفايات (آليّات التحصيل ومعايير التقويم). ط 1. مطبعة النجاح. الدار البيضاء. المغرب.
- حمد الله، اجبارة. (2009). مؤشّرات كفايات المدرّس (من صياغة الكفايات إلى وضعيّة المطابقة). ط 1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب.
- درقاوي، مختار. (2014). "نظريّة تشومسكي التحويليّة التوليديّة: الأُسس والمفاهيم". الأكاديميّة للدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة. قسم الأدب والفلسفة. العدد (12): ص 3-12.
- الدريج، محمّد. (1983). تحليل العمليّة التعليميّة. الطبعة الأولى. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب.
- دليل المقاربة بالكفايات. (2009). المملكة المغربيّة. الطبعة الأُولى. وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العاليّ وتكوين الأُطر والبحث العلميّ. مكتبة المدارس. الدار البيضاء. المغرب.
- ذوقان، عبيدات. وأبو السميد، سهيلة. (2007). الدماغ والتعليم والتفكير. دار الفكر. عمان.
- سعدي، فاطمة. (2015). "تقويم مادّة التعبير الشفوي وفق استراتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة)". مجلّة جسور المعرفة. السنة الأولى. العدد (3): ص 103-104.
- سناء محمّد، سليمان. (د.ت). التفكير: أساسيّاته وأنواعه – تعليمه وتنمية مهاراته. ط 1. عالم الكتب. القاهرة.
- شبشوب، أحمد. (1997). مدخل إلى الديداكتيك: الديداكتيك العامّة. الطبعة الأولى. منشورات رمسيس. الرباط.
- شبشوب، أحمد. (1999). مقاربات جديدة للتربية. سلسة وثائق تربويّة. المطابع الموحّدة. مجموعة سراس 6. تونس.
- شواهدين، خيري. (2010). التفكير وما وراء التفكير باستخدام الخرائط الذهنيّة والمنظمات البيانيّة لمنهجية التفكير. ط 1. دار المسيرة. عمان.
- الطناوي، عفّت مصطفى. (2009). التدريس الفعّال. ط 1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عسعوس، محمّد. (2012). مقاربة التعليم والتعلُّم بالكفاءات. ط 1. دار الأمل للنشر والتوزيع. تيزي وزو.
- عمارة، حليمة. (2015). "مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس: من المفهوم إلى التقويم". مجلّة جسور المعرفة. السنة الأولى. العدد (3): ص 146-150.
- قطيط، غسان يوسف. (2011). حوسبة التدريس. ط 1. دار الثقافة. عمان.
- اللحية، الحسن. (د.ت). الكفايات في علوم التربية. إفريقيا – الشرق.
- كاظم، محسن الفتلاوي، سهيلة. (2006). المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأُردن.

ثانيًا- المراجع بالفرنسية والإنجليزية:

- Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans Crahay, M. & Lafontaine, D.
- Cantat, Adrien. (2009). «Historique de l'évolution des apprentissages: de l'enseignement des Jésuites à l'approche par compétences». Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en Administration et évaluation en éducation pour l'obtention du grade de maître es arts (M.A.). Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Québec.
- Clerc, J. B. Minder P, Roduit G. (2006). Enseigner des compétences en classe d'histoire: un nouveau cadre de référence.
- Franz E, Weinert. (1999). Definition and Selection of Competencies: Concepts of Competence. Max Planck Institute for Psychological Research. Munich. Germany.
- Hamilton, P. (1973). Competency-based teacher education.
- Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
- Kathleen, Coolahan. (2000). «Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct». Journal of Educational Psychology. 92 (3): 458-465.
- Loacker, G. (1995). «Le développement des capacités et l'assessment». Pédagogie collégiale. 9 (1): 15-19.
- Meirieu, Philippe. (2019). «Richesses et limites de l'approche par «compétences» de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui». Pedagogia y Saberes. (50): 85-96.
- Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone: où en est-on?. Les cahiers pédagogiques.